

# 大学初年時における学習／学習指導に関する教職科目受講経験が教員志望学生の授業観の変容に及ぼす影響

林 龍平 (関西福祉科学大学 教育学部, hayashi@tamateyama.ac.jp)

崎濱 秀行 (阪南大学 経済学部, sakihama@hannan-u.ac.jp)

藤田 正 (奈良歯科衛生士専門学校, fujita-tds@kcn.jp)

Effect of a teaching profession course on beliefs of effective teaching

Rywhay Hayashi (School of Education, Kansai University of Welfare, Japan)

Hideyuki Sakihama (School of Economics, Hannan University, Japan)

Tadashi Fujita (Nara Dental-Hygienist College, Japan)

## Abstract

This study examined the changes of attitudes on beliefs about effective teaching, comparing scores of a questionnaire before and after taking a course on teaching and learning. One hundred and thirty-three students taking a teaching profession course at a university which has a department for teacher education participated in this study. Seventy-two participants were students of an elementary school teacher education course, and sixty-one participants were students of a junior-high or high school teacher education course. The results were as follows: scores on “knowledge acquisition during teaching” decreased after taking the course, and “active participation of students during teaching” also showed a decreasing tendency after taking the course. Possible reasons for these results and future tasks are pointed out at the end of this article.

## Key words

teacher beliefs, pre-service teachers, teaching and learning, assessing beliefs change, teacher education

## 1. 問題と目的

小学校では2020年度から、中学校・高等学校においても2021年度以降順次、新学習指導要領下での新教育課程が始まる。また、現在は新教育課程への移行期間であるため、学校によっては新教育課程を先取りして実施している場合もある。新学習指導要領においては、学習者が主体的に学ぶことが重要事項の一つとされる。

このような動きの中で教師に求められること、とりわけ、学習／学習指導に関わる事項において教師に求められることはどのようなことであろうか。林・崎濱・藤田(2020)は、先行研究をもとに、伝統的な教師中心で知識伝達型になりがちな授業から、知識構成主義的な考え方に基づいた学習者中心の授業への転換に向けた一層の授業改善のための努力が求められていることを指摘した。そして、このような授業改善が真に実現されるためには、実際に教室で実践に当たっている教師がそうした改善の必要性や妥当性を納得してはじめて実現するものであること、新学習指導要領で求められている授業改善の方向性が、教師が日頃考えている「よい授業」あるいは「あるべき授業」の姿、言い換えれば教師の持つ「授業についての信念」と一致していると感じられた場合にのみ、教師自身による能動的で積極的な改善への努力が始まることも指摘した。なぜならFives and Buehl(2012)が指摘するように、教師の信念は彼らが情報受容する際の濾過

機(filter)として、また情報を解釈する際の枠組み(frame)として、そしてまた、教育実践を行う際のガイド(guide)として機能するものだと考えられているからである。この指摘が正しいとすれば、授業改善を目的とした教員研修の場において児童・生徒の主体的、対話的な活動を通して深い学びを実現する方策としてのアクティブラーニングの有効性を教師らに強く訴えたとしても、情報を受け取る教師の学習観や指導観が従来の行動主義的学習観に基づく教師主導的・知識伝達型のものだったとすれば、結果としてそれらの訴えは馬耳東風に終わってしまうだろう。このように考えると、そもそも現職教員およびこれから教員を目指す学生が「よい授業」をどのように捉えているのか、捉え方の様相がどのように変化するのかを検討することは、今後の教員養成教育のあり方を考える上で必要不可欠のことだと考えられる。では、そのような問題意識に立って教師の学習指導行動を支える信念について教師の実際の学習指導行動と関連付けながら検討を行った研究にはどのようなものがあるのだろうか。

そのような問い掛けに応えるものの一つとして、崎濱・林・藤田(2016)の研究が挙げられる。彼らは、学校教員を目指す大学生・大学院生および現職教員を対象にして教科普遍的な児童・生徒観および学習指導行動について検討を行い、児童・生徒観として「学習指導性」「自律性」「自己統制性」の3側面を、学習指導行動として「学習指導行動」の1側面があることを明らかにした。さらにまた、児童・生徒中心の児童・生徒観を有するほど児童・生徒を中心に据えた学習指導行動を重視していることも明らかにした。また林・崎濱・藤田(2016)は、崎濱ら(2016)

の開発した児童・生徒観および学習指導行動についての尺度を使って、現職教員－教員志望学生の間で重視する児童・生徒観や学習指導行動に何らかの違いが見られるのかを検討した。その結果、児童・生徒観の1側面である「学習指導性」については、現職教員の方が教員志望学生よりも児童・生徒中心の考え方を有していたこと、「自己統制性」については、現職教員の方が教師中心の考え方をしていたことを明らかにした。さらにまた崎濱・林・藤田（2019）も崎濱ら（2016）の尺度を用いて、教員養成大学学生、教職課程履修学生、教職課程非履修学生の児童・生徒観および彼らが重視する学習指導行動における違いを検討した結果、児童・生徒観の1側面である「学習指導性」に関して、教員養成大学学生および教職課程履修学生が、教職課程非履修学生に比べて児童・生徒中心の見方をしていること、学習指導行動についてもおおむね「学習指導性」と同様に児童・生徒中心的な指導行動重視の傾向があることを明らかにした。

以上のようにこれらの一連の研究において教員養成課程で学ぶ学生や現職教員の持つ児童・生徒観や学習指導行動の構造およびそこで彼らが何を重視しているのかについては一定程度明らかにされたものの、そもそもそこで測られた児童・生徒観の一側面としての学習指導性や学習指導行動についての考え方を支えると考えられる「よい授業」に関する教師の信念（授業観）については検討がなされてこなかった。この点に関する本邦における先行研究を概観しても、鹿児島県総合教育センター（2012）や、さいたま市教育委員会（2016）による検討があるものの、それ以外には検討は見られないのが現状である。また数少ない先行研究の一つである鹿児島県総合教育センター（2012）では、対象教科が体育科に特化していたことに加え、「よい授業」を構成する側面として見出した5側面が、体育科における児童生徒の「楽しさ」「教師への要望」および教師の1単位時間の指導過程における重視事項に関する回答結果を筆者らが主観的に分類し抽出したものであったことから、各側面が真に教師の考える普遍的な意味での「よい授業」の諸側面を示すのかどうかについては疑問が残るところである。また、さいたま市教育委員会（2016）について見てみると、林ら（2020）も指摘しているように、「よい授業」を何らかの根拠を示すことなく当初から「意欲を高めるもの」「学力をつけるもの」の2側面に限定して定義していたことから、「よい授業」というものが何を指すのかについてはさらに多面的に検討する必要があると考えられる。

これらの問題点を踏まえて林ら（2020）は、現職教員および教員志望学生を対象にして、彼らがどのような授業を「よい授業」だと考えているのか、すなわち現職教員および教員志望学生の「よい授業に関する信念」（以下、授業観と記述）について、その構造および内容について探索的に検討を加えた。その結果、授業観の側面として「児童・生徒の積極的関与」「知識獲得」の2側面を見出した。また両側面間の関連を検討するためピアソンの積率相関係数を算出したところ  $r = 0.76$  という高い相関関係を見出

した。このことについて林ら（2020）は、現職教員や教員志望学生が「よい授業」を構成すると考えられる上述の2側面を独立したものとしてではなく相互に関連すると捉えていたことを反映しているとした。すなわち現職教員および教員志望学生は、児童・生徒が授業に主体的・積極的に関わりながら、その中で自ら新しい知識を獲得することが出来る授業がよい授業だと捉えているとした。換言すれば、現職教員や教員養成課程で学ぶ学生達は、行動主義的な学習理論を基礎とする教師主導的で知識伝達型の授業よりも、児童・生徒が主体的に知識を構成することで知識を獲得することが出来る授業をよい授業だと考えているとしたのである。

この知見を教員養成教育の観点から捉えれば、教員養成課程で学ぶ学生が将来教室で「よい授業」を展開出来るようになる上で「児童生徒の積極的関与」と「知識獲得」の両側面を重視する度合いを高めていくことが教員養成教育における課題の一つとなり得ることを示唆している。すなわち、教員養成プログラムを構成する種々の教育活動を通じて教員志望学生の上記2側面への重視度合いが効果的に高められているか否かを検討することが必要だということになる。

そこで本研究では、大学初年次の教員志望学生が入学後の最初の学期を経験することで、彼らが当初持っていた「よい授業」に関する信念（「授業観」）に上述のような意味での変化を見せるのか否かを検討することを目的とした。Kagan（1992）や Wideen, Mayer-Smith, and Moon（1998）によれば、教師が持つ種々の信念は頑健で変えるのが困難なものだとされている。しかし教員養成や研修に関わる者が真に教育実践のあり方を変えていきたいと考えれば、教師になろうとする学生が「教えること」について持っている信念を変えることができるか否かは極めて重要である。なぜならこれから教師になろうとする者が考える「よい授業」や「よい教え方」の核にあるのはそうした信念だと考えられるからである。

本研究では、入学後初めての学期で行われる教員養成プログラムのうち特に教員免許法で言う「教育の基礎的理解に関する科目」の中の「幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」にあたるものとして開設されている授業科目（具体的には学校教育心理学）において「学習の仕組みとその過程及びそれを踏まえた学習指導の方法」に関わる内容を受講する前と受講した後で、上述のような「授業観」を構成する各側面への学生の重視度が上昇するのかが検討することとした。

## 2. 調査

### 2.1 調査対象者

近畿地方の大学1年生133名（男性93名、女性40名、平均年齢18.2歳、年齢幅は18歳～23歳）であった。このうち、小学校教育コース在籍者が72名（男性50名、女性22名）、保健体育教育コース在籍者が61名（男性43名、女性18名）であった。小学校教員免許状は小学校教育コースで、中学校（高等学校）教員免許状（保健体育）は両コー

スで取得できるようになっていた。なおこれらの参加者は、本研究を行った3人のうちの1人が当該大学で担当する教職科目（学校教育心理学）の受講生だった。

## 2.2 材料

教員養成課程で学ぶ学生を対象として実施された自由記述による予備調査から得られた項目について本稿の筆者3名による2段階の整理を経て作成された「授業観尺度」（林他, 2020）が用いられた。2段階の整理を経た時点では40項目が含まれていたが、さらにその後検討した結果、授業観をみるための項目としてふさわしくないとされた項目が4項目認められたため、これらを除き「授業観尺度」の項目数は最終的に36項目となった。ただし、今回の論文では40項目段階での項目番号を用いているため、以下の記述には、項目番号が37以上のものが含まれている。調査方法は、いずれの項目についてもその記述内容が自分の考える「よい授業」に当てはまる程度を、1（まったくあてはまらない）～4（非常によくあてはまる）の4件法で回答する形式であった。なお、各項目の詳細な内容については林ら（2020）を参照されたい。

## 2.3 手続き

調査は2017年4月～7月にかけて実施された。対象者は教員免許状の取得を希望する者達であり、そのための必修科目である「学校教育心理学」を受講中の学生であった。この科目は教員免許法における「教育の基礎的理解に関する科目」中の「幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」として開設されている授業科目であり、そこでは、幼児期、児童期、青年期にかけての発達の内容とともに、人の学習の仕組みとその過程やそれを踏まえた合理的で効果的な学習指導の方法に関わる内容（以下、「学習／学習指導に関わる内容」と記述）について複数コマの授業を受講した者達であった。

「学習／学習指導に関わる内容」についてさらに詳しく述べれば、人の学習がPiaget（1961）の言うように学習者自身が行う、同化、調節、均衡化の過程を通して実現される主体的で能動的な知識構成活動であること、また行動主義学習理論が強調する反復練習と強化にも確かに一定の役割があるものの、多くの教科学習で学ぶことになる複雑で高次な内容の学習にはそれだけでは不十分であること等を、近年の学校学習に関する認知心理学的研究成果（Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004; Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993）を手掛かりに考え、学ばせるものだった。具体的には「学習／学習指導に関わる内容」を複数回の授業で講じた後、最終回の授業で「児童・生徒にとってよい授業とは」というテーマでグループワークをさせた。グループワークでは「よい授業」について各グループで話し合わせた上で、そこで出た意見をグループごとに発表させ、さらにそこに教員からのコメントを加えるようにした。これによって学生自らが「よい授業」について考える機会を持つことが期待された。本調査はこのような授業の最後の時間を利用し集団で行われた。

まず受講前（4月）の授業において授業観をたずねるための質問紙調査を実施した。その際、回答は任意であることを告げ、回答を拒否できることを担保することによって倫理的配慮を行った。次に当該授業の受講終了後（7月）にも上記と同様の手続きで調査を実施した。その結果、133名が両方に回答したが、このうち2名に欠損値がみられたため最終的に131名分の回答を分析対象とした。

なお本研究における分析対象データのうち、受講前調査（4月）で得られた回答については林ら（2020）における分析の一部に用いられたが、受講後（7月）のデータは新規に取得したものである。また本研究が目的としている「学習／学習指導に関わる内容」を含む教職科目の受講前～受講後での授業観重視度合いの比較についても林ら（2020）では検討対象外であった。

## 3. 結果

得られたデータをもとに、本研究の主たる関心事であった教員養成課程で学ぶ教員志望学生の「学習／学習指導に関わる内容」に関する授業受講前後での授業観の変化の有無を検討するため、SPSS Ver.24を用いて下位尺度ごとに対応のある $t$ 検定を行った。その際、下位尺度の構造は、林（2020）で得られたもの（「児童生徒の積極的関与（第1因子）」、「知識獲得（第2因子）」）をそのまま用いることとした。その結果、表1に見られるように、「知識獲得（第2因子）」の4月時点と7月時点の評定平均値の間に有意差が認められ、7月時点での評定結果が4月時点に比べて低くなっていたことが分かった。また「児童生徒の積極的関与（第1因子）」においても、有意ではなかったものの4月時点と7月時点での評定平均値の間に差が見られ、こちらも7月の評定結果が低くなる傾向が認められた。

両下位尺度のいずれにおいても4月時点と7月時点での評定平均値間に違いが見られたので、次にその差が何によってもたらされたのかを更に詳しく検討するため下位尺度ごとどの質問項目での評定値に有意な差があったのかを対応のある $t$ 検定によって検討した。その結果、「児童生徒の積極的関与（第1因子）」については、項目1「授業に対して意欲的に取り組める授業」、項目7「みんなが楽しく学べる授業」、項目12「時間の経つのが早い授業」、項目22「生徒が楽しく学べる授業」において $t$ 値が有意であり、受講前（4月）に比べて受講後（7月）の評定値の方が低かったことが示された。他方「知識獲得（第2因子）」については、項目2「説明がわかりやすい授業」、項目24「誰もが内容を理解できる授業」、項目33「知らないことを学べる授業」において $t$ 値が有意であり「児童生徒の積極的関与（第1因子）」における場合と同様、受講前（4月）に比べて受講後（7月）の評定値の方が低かったことが示された。いずれの因子についてもこれら以外の下位項目では4月時点と7月時点での評定値の間に有意な差は認められなかった。

「学習／学習指導に関わる内容」の受講前後での授業観尺度の評定結果における変化の有無とは別にもう一つ留意しておくべきと思われる事柄があった。それは一部

表 1：t 検定結果 (N = 131)

項目	受講前 (4月) 評定値 (標準偏差)	受講後 (7月) 評定値 (標準偏差)	t 値
児童生徒の積極的関与	3.69 (0.39)	3.62 (0.36)	1.73 †
1 授業に対して意欲的に取り組める授業	3.90 (0.30)	3.74 (0.47)	3.24 **
7 みんなが楽しく学べる授業	3.79 (0.51)	3.62 (0.55)	2.89 **
12 時間の経つのが早い授業	3.50 (0.70)	3.43 (0.69)	1.99 *
22 生徒が楽しく学べる授業	3.81 (0.48)	3.69 (0.54)	2.09 *
知識獲得	3.58 (0.41)	3.48 (0.38)	2.28 *
2 説明がわかりやすい授業	3.83 (0.43)	3.65 (0.55)	3.15 **
24 誰もが内容を理解できる授業	3.54 (0.67)	3.32 (0.68)	3.14 **
33 知らないことを学べる授業	3.73 (0.52)	3.60 (0.54)	2.14 *

注：\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$ 。

を除くほとんどの項目でその評定値が 3.5 以上とたいへん高かったことである。例外は「児童生徒の積極的関与 (第 1 因子)」の中の下位項目である項目 4「教師中心でなく、児童・生徒中心の授業」の 4 月時点での評定値 3.47、同じく項目 12「時間の経つのが早い授業」の 7 月時点での評定値 3.43、「知識獲得 (第 2 因子)」の中の項目 14「自分の興味ある学問や分野を知ることができる授業」の 4 月時点での評定値 3.47、項目 24「誰もが内容を理解できる授業」の 7 月時点での評定値 3.32、項目 36「教師がリーダーシップを取り、予定通りに授業を進める授業」の受講前 (4 月) の評定値 3.11、同じく受講後 (7 月) の評定値 3.15、項目 37「教科書の内容を教える授業」の受講前 (4 月) の評定値 2.85、同じく受講後 (7 月) の評定値 2.97、項目 40「学習事項を応用できるようにする授業」の受講前 (4 月) の評定値 3.40、同じく受講後 (7 月) の評定値 3.47 だった。因みにここに記したように、項目 36、37、40 では 4 月時点よりも 7 月時点での評定値が若干高くなっていったものの、それらはいずれも有意な上昇でなかったことは上述の通りである。

今回用いた授業観尺度 (林他, 2020) は、各項目で問われている内容が自分の考える「よい授業」に合致するか否かを、1 (まったく当てはまらない) から 4 (非常によく当てはまる) までの 4 件法で回答するように求めるものだった。したがって、以上のような結果は今回の調査対象者となった学生達がほぼすべての項目について「よく当てはまる」あるいは「非常によく当てはまる」と考えたと言える。言い換えれば「授業観」を問うための 36 項目のそれぞれに軽重を付けることなくどれもすべて大事だと答えたのだということになるだろう。

#### 4. 総合考察

本研究の目的は、大学初年次の教員志望学生が人の学習の仕組み、およびそれに基づいた場合に考えられる合理的な学習指導に関わる内容を含む授業を受講した後で、受講学生達の授業観に変化が見られるのかを検討することだった。より具体的に言えば、「学習／学習指導に関わる内容」を含む教職科目、すなわち学校教育心理学の受

講後に受講前と比べて、本研究で用いられた「授業観」尺度を構成する「児童生徒の積極的関与」と「知識獲得」の両側面に対する重視度がより高まる方向に変化するのかが焦点であった。

これを検討するために、本研究で用いられた尺度を構成する「児童生徒の積極的関与 (第 1 因子)」と「知識獲得 (第 2 因子)」の 2 つの評定値を 4 月の調査時と 7 月の調査時で比較してみた。何れにおいても前者より後者の評定値がむしろ低くなっていた。すなわち第 2 因子の評定値については有意な低下が、また第 1 因子の評定値については有意傾向と言える低下が認められた。これらの結果は、児童・生徒が授業に積極的に関与するように授業のあり方をあれこれ工夫することや、児童・生徒の理解を深めるような授業の工夫を通して児童・生徒の知識獲得を促すことを重視する傾向が、「学習／学習指導に関する内容」を含む授業を受講した後でむしろ弱まったことを示していた。このことは教師や教員志望学生の持つ種々の信念が容易には変化しないとするいくつかの知見 (例えば、Kagan, 1992; Wideen et al., 1998) を否定するものだった。しかし、当初の予想とは逆方向への変化がおこったことを示す結果とも言える。

ではなぜ当初の期待とは全く逆とも言える結果になったのであろうか。その理由として本研究で用いた授業観尺度を構成する各項目が教員養成課程で学ぶ学生達の考える「よい授業」に関する自由記述を参考に作られたということがあったのかもしれない。そうした尺度の作成経緯は、本研究が捉えていた授業観が授業を受ける側からの視点に偏っており、現実に教室で教える経験を持つ教師の側からの視点を十分反映できていなかった可能性を示唆するのかもしれない。本研究における参加者は今回とりあげた授業を受け始める (4 月) ほんの 1 か月ほど前まで高等学校に在籍していた者である。そのため当該の授業を受講する前 (4 月) の時点では、学ぶ者としての視点からしか授業を捉えることができなかつたと考えられる。今回用いた尺度の中のほとんど全ての項目では、その評定値が 3.5 以上と高い値だった。こうした結果は、それらの質問項目が問う内容が授業を受ける側の視点か

ら見た場合の授業像に極めてよく当てはまるものだったことを反映しているのかもしれない。

しかし真の意味で「よい授業」とは何かを考えるためには、そうした学ぶ側からの視点だけではなく教える側から見た時の視点も加味されねばならないはずである。後者の視点は、これまで教えられる側での経験しか持たない今回の調査対象者にはなかったものだと考えられる。そしてそれは、4月以降に大学に入学し種々の教員養成プログラムを経験することで初めて獲得されたものだったと言えるだろう。本研究で取り上げた授業科目もまたそうした視点の獲得を促すものだったと考えられる。すなわち、実際の教授活動が持つ複雑さや、現実の教育制度の中で教師がぶつかる困難さといった教える側の視点でしか見えてこない事柄について学生に考えさせる契機になったのだらうと思われる。そして、そうした経験を通じて「学ぶ側」と「教える側」の両面から「よい授業とは何か」について以前よりも精緻に考えることが出来るようになったのではないかと考えられる。その結果、「学ぶ側」からだけの視点に偏っていた「授業観」を「教える側」からの視点も含めたバランスの取れた「授業観」へと止揚することが出来たのであろう。その結果、尺度の各項目が問うている内容について、授業受講前にはすべて重要だと思っていたのが、受講後にはそれらに軽重をつけて考えることが可能になったのかも知れない。

現在のところ本邦において授業観の性質やその変化について検討した研究はほとんど見当たらない。そのため上述のような考察を傍証する具体的な事例を本邦の研究結果から指摘することは困難である。しかし目を海外に転じると、本研究で見出されたのと類似する知見を報告している研究をいくつか挙げる事が出来る。例えば Nettle (1998) は、教育実習を経験した後でもほとんどの学生の「教えること」についての考え方には大きな変化がなかったこと、また考え方を変えた一部の学生にみられた変化の内容は、それまで以上に「教師主導的」な教え方を重視する方向への変化だったことを報告している。また Chai, Teo, and Lee (2009) は、9か月間の教員養成プログラムを受講した後のシンガポールの学生の授業観がどのように変化したのかを調べた。その結果、調査対象となった学生からは、生徒自身の努力および、そうした努力を前提とする知識構成主義的な授業観よりも、むしろ生徒の生得的な能力や教師主導的な伝統的教育実践に重きを置いた授業観が示されたことを報告した。そして、そのような結果になった理由としては、シンガポールの教育に見られる厳しい試験制度が教師達にもたらす種々の圧力について学生が考えるようになったことが影響したのではないかと推測した。他にもまた、厳しい試験制度がある中での教育実践という現実と直面する、あるいは教室での実践活動中に出会うさまざまな困難の存在を知る等により、教師主導的な学習指導への重視傾向が助長され、反対に児童・生徒中心的な学習指導を重視する傾向が下がることを示唆する結果が、4名の教員志望学生の事例研究結果に基づいて彼らの授業観の変化を調べ

た Haney and McArthur (2002) や、アイルランドの教員養成課程で学ぶ学生を対象に調査を行った Leavy, McSorley, and Bote (2007) によっても示されている。

しかしながら、これらの考察は本研究における参加者の評定データから導かれた推測にすぎないのも事実である。そのため、これらの考察を実証していくには、以下に挙げるような種類の資料の収集を行い、それらを今回の資料と比較検討してみる必要があるだろう。先ず一つ目は、今回の調査対象者よりもさらに教員養成プログラムを長く受講する経験を持つ上級学年の学生からの資料である。その資料において、教員養成プログラムの受講経験の関数として各質問項目の評定値の一層の低下や、質問項目間での評定値のバラツキの増大が見られればそれは上述のような解釈を傍証するものとなるだろう。二つ目は、いわゆる統制条件に相当する学生からの資料収集である。本研究は一種の介入研究と言えるので、今回の教員養成プログラムを受講する学生とは別に、教員養成プログラム以外のカリキュラムを受講している学生からの資料収集と比較が必要だったと考えられる。その結果、前者では今回と同様の変化が見られ、他方、後者ではそれが見られなかった場合、はじめて上記の解釈の妥当性が担保されることになると考えられるからである。三つめは、教員養成プログラムの受講前と受講後の「よい授業」についての自由記述資料の収集である。今回の研究では、各質問項目への評定平均値に基づく量的分析にとどまるものだったので学生達が「学ぶ側」、「教える側」のいずれに立って「よい授業」を考えているのかを捉えているのかについて考察する上で制約があった。自由記述資料を収集し、その質的な分析を行うことによってそうした制約が幾分なりとも改善されると考えられる。すなわち教員養成課程で学ぶ学生達が「授業観」尺度の中の各質問項目に対して学習者の視点から回答を行っているのか、教師の視点から回答を行っているのかをより鮮明にできることが期待される。四つ目は、免許状取得希望校種や希望教科がさまざま異なる学生を対象とした調査に基づく資料の収集である。今回の調査対象者の約半数が体育科の免許状取得を専らとする教員養成課程に学ぶ学生であり、残りは小学校教員免許状の取得を目指す者たちであった。従って、そうした調査資料を追加し分析することで今回得られた結果やその解釈の普遍性を高めていくことが可能になるのではないかと期待される。

#### 引用文献

- Bruning, R. H., Schraw, G. Y., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction, 4th ed.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Chai, C. S., Teo, T., & Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (4), 351-362.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have

- been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (eds.). *APA educational psychology handbook: Volume 2 Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning, 2nd ed.* New York: Harper Collins.
- 林龍平・崎濱秀行・藤田正 (2016). 現職教員および教員志望学生の児童・生徒観および指導行動に関する研究 (2) —現職教員を中心とした検討—. 大阪教育大学紀要 (教育科学編), 65 (1), 123-133.
- 林龍平・崎濱秀行・藤田正 (2020). 現職教員および教員志望学生の有する授業観の構造についての検討. 総合福祉科学研究, 11, 17-24.
- Haney, J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teacher's beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86, 783-802.
- Kagan, D. M. (1992). Implications for research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- 鹿児島県総合教育センター (2012). 「よい体育の授業」を求めて—児童生徒と教師への意識調査を生かして—. 指導資料 (鹿児島県教育センター) 保健体育, 38, 1-6.
- Leavy, A., McSorley, F., & Bote, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 193-204.
- Piaget, J. (1961). The genetic approach to the psychology of thought. *Journal of Educational Psychology*, 52 (6), 275-281.
- さいたま市教育委員会 (2016). 教育長記者会見発表資料 (平成27年度) 平成28年3月29日 (議題1) —全国初— 子どもたちの意欲を高め、学力を付ける「よい授業」を展開します! [https://www.city.saitama.jp/003/002/008/002/p033476\\_d/fil/yoijugyou2.pdf](https://www.city.saitama.jp/003/002/008/002/p033476_d/fil/yoijugyou2.pdf). (参照 2019-9-4)
- 崎濱秀行・林龍平・藤田正 (2016). 現職教員と教員志望学生の児童・生徒観および学習指導行動に関する研究 (1) —児童・生徒観および学習指導行動に関する尺度の作成—. 大阪教育大学紀要 (教育科学編), 64 (2), 85-92.
- 崎濱秀行・林龍平・藤田正 (2019). 教職課程履修の有無が学生の児童・生徒観および学習指導行動に及ぼす影響. 人間環境学研究, 17 (2), 105-110.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.

(受稿：2020年12月17日 受理：2021年1月15日)